

# Les didactiques des disciplines : entre logiques disciplinaire et professionnelle

Autor(en): **Hofstetter, Rita / Schneuwly, Bernard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université**

Band (Jahr): **32 (2006)**

Heft 1

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-894052>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Les didactiques des disciplines: entre logiques disciplinaire et professionnelle

Réflexions à partir de l'histoire de la formation des enseignants du secondaire à Genève

Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter

La formation des enseignants en Suisse a connu ces dernières années une transformation fondamentale par son insertion au niveau tertiaire, c'est à dire au niveau des hautes écoles pédagogiques ou de l'université. Si cette transformation, régie par des principes unitaires édictés par la CDIP, unifie de fait les filières, elle s'est néanmoins réalisée selon des modalités très différentes, suivant les contextes historiques et sociaux. Ceci rend le débat à la fois complexe et enrichissant, la diversité même des solutions démontrant la valeur relative de chacune tout en créant les conditions d'émergence de nouvelles lignes de force pour un développement plus général. La présente contribution se propose de contribuer à la définition de telles lignes à partir de la situation à Genève. L'idée est d'essayer de comprendre, grâce à l'étude historique du cas genevois, la spécificité de la formation actuelle des enseignants, les tendances fortes qui y agissent, et ce qui pourrait être intéressant à généraliser, mais en nous limitant à la formation des enseignants du secondaire, celle des enseignants du primaire n'étant évoquée qu'à titre de contexte. Tout d'abord, nous esquisserons les grandes tendances de l'évolution de la formation jusqu'à aujourd'hui. Puis nous analyserons les problèmes essentiels qui se posent actuellement à la formation, en faisant l'hypothèse que les didactiques disciplinaires jouent un rôle décisif dans la reconfiguration de cette formation.

### La formation des enseignants du secondaire: un processus de professionnalisation particulier

Si l'on définit une profession<sup>1)</sup> comme une activité non manuelle, exercée de manière régulière, qui requiert une formation longue, exigeante, en général de niveau supérieur ou tertiaire, et proposant des savoirs spécialisés, formation enfin sanctionnée par un titre, à quoi il faut ajouter un monopole garanti par l'Etat dans l'offre des prestations et une autonomie (relative) dans le contrôle de la profession, nul doute qu'"enseignant" est une profession.

Se pose dès lors la question du statut de cette formation, et du rapport entre la formation et le processus de professionnalisation. Nombre de professions se constituent en lien avec un ou plusieurs champ(s) disciplinaire(s) de référence, comme en témoignent notamment la médecine ou les professions liées au droit ou à l'ingénierie; réciproquement, ces champs disciplinaires, souvent pluridisciplinaires, évoluent en imbrication étroite avec ces champs professionnels. Qu'en est-il alors de la profession d'enseignant? Constatons tout d'abord que la profession est profondément divisée entre primaire et secondaire, à l'image du système scolaire lui-même, et que le rapport entre champ disciplinaire et champ professionnel répond à des logiques différentes. Concernant les enseignants du secondaire, une deuxième constatation s'impose, qui distingue cette profession de toutes les autres: son champ disciplinaire de référence n'est pas professionnel. En effet, les savoirs qui légitiment le statut d'enseignant du secondaire sont construits en premier - ce terme a une valeur aussi bien génétique que logique - dans des disciplines qui ne sont pas orientées vers la pratique de l'enseignement, mais qui suivent une logique disciplinaire propre à leur champ: mathématiques, littérature, histoire, etc. Regardons les effets de cette particularité de la profession à travers l'exemple genevois.

### Esquisse d'une histoire de la formation des enseignants du secondaire genevois<sup>2)</sup>

Dans l'évolution de la formation des enseignants du secondaire et du rapport de cette dernière aux champs disciplinaires, on peut distinguer trois phases aboutissant à la période de transition dans laquelle nous nous trouvons actuellement.

Jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les enseignants du secondaire genevois sont exclusivement formés à l'université dans leur discipline d'enseignement. Une formation professionnelle, axée sur l'enseignement semble d'autant moins nécessaire que la "distance" entre université et gymnase/collège - lieu central du secondaire - est encore petite, la séparation institutionnelle entre les deux étant récente; du point de vue des contenus, la formation universitaire n'a pas encore atteint un haut degré de spécialisation; quant aux personnes, les passages du gymnase à l'université sont fréquents et les professeurs d'université interviennent régulièrement au collège. L'idéal de l'enseignant secondaire est l'"homme lettré", duquel on n'exige guère d'autre formation que celle aux savoirs considérés comme étant à enseigner.

1) La littérature scientifique est énorme à propos du concept de profession. Nous nous référons notamment à Konze et Cocka (1985) qui proposent une adaptation particulièrement intéressante du concept anglo-saxon à la réalité européenne. Lang (1999) utilise le concept pour analyser la professionnalisation des enseignants.

2) Pour plus de détail sur l'histoire et pour une théorisation plus poussée du rapport entre logique disciplinaire et professionnelle, voir Hofstetter, Schneuwly, Lussi et Cicchini, 2004.

Des cours et des séminaires en pédagogie existent bien dès les années 1870, suivis par de nombreux étudiants, mais aucun titre ne vient couronner cette formation.

En 1898 pour le français moderne, en 1907 en Faculté des sciences, et en 1917 en Faculté des lettres, des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire sont introduits, qui prévoient une formation plus poussée dans les contenus à enseigner, une formation en science de l'éducation ou en pédagogie, et un examen en pédagogie et en didactique auquel s'ajoutent deux leçons d'épreuve. Ce dispositif minimal de formation professionnelle est introduit à la demande à la fois des étudiants qui visent une carrière dans l'enseignement et des associations professionnelles. Comment expliquer cette demande, qui démontre que la formation dans la seule discipline de référence est dorénavant perçue comme insuffisante? Deux facteurs au moins semblent en être à l'origine. 1. La distance croissante entre les connaissances acquises à l'université, toujours plus spécialisées, notamment en sciences, et les contenus à enseigner requiert une formation spécifique quant à ces derniers et aux modalités d'enseignement. 2. La diversification des offres scolaires du secondaire élargit et différencie dans le même temps les besoins en enseignants. L'extension du secondaire offre ainsi aux enseignants un champ d'activité plus large, mais par conséquent exige d'eux des qualifications plus étendues et spécialisées. D'autant qu'aucune différence n'est introduite entre les enseignants du secondaire inférieur et supérieur.

Cette formation universitaire minimale semble suffire jusque dans les années 30-40, qui voient s'ouvrir une crise aboutissant à une formule qui pour l'essentiel se maintient jusqu'à nos jours. S'il y a consensus sur l'insuffisance notoire de la formation parmi tous les acteurs, les facteurs ayant abouti à l'institutionnalisation de la formation continuant à déployer leurs effets, une exigence de qualification professionnelle plus poussée devient évidente. Deux solutions s'affrontent. La première envisage une augmentation significative de la formation professionnelle dans un institut universitaire spécialisé. Cette formation reposerait sur trois piliers: une formation pratique dans des écoles d'application; une formation didactique et méthodologique axée sur les contenus à enseigner; une formation pédagogique théorique dans différents domaines, en particulier en histoire des systèmes d'éducation, didactique générale, psychologie de l'adolescent et éducation morale. Cette proposition, soutenue par la Faculté des lettres, serait facile à réaliser à Genève où l'université dispose d'un Institut des sciences de l'éducation, institution prestigieuse, bien dotée en personnel hautement qualifié dans le domaine de la recherche et de la formation.

Mais elle sera écartée au profit d'un autre modèle, celui de l'"extra-universitarisation" de la formation professionnelle: formation à travers la pratique elle-même, dans des stages, ou en emploi sous le contrôle de l'administration scolaire, assumée par des pairs, dans une conception de compagnonnage portant sur les contenus à enseigner et les méthodes à utiliser. La formation théorique en pédagogie, de toute façon marginale, émerge encore pendant un certain temps à l'université, puis disparaît également de ce cadre institutionnel.

Outre les facteurs déjà mentionnés qui nécessitent une formation, notamment pratique, plus poussée, c'est l'influence des acteurs et leur alliance qui expliquent le choix de ce modèle. L'administration, plus particulièrement les directions d'école, en mêlant formation et emploi, s'assurent une forte influence sur la profession, contrôlant une part importante du processus de qualification professionnelle. La profession, par le système du compagnonnage, s'assure elle aussi un rôle essentiel dans la socialisation des futurs enseignants. Mais deux autres facteurs interviennent également dans ce choix. Dans l'idée que l'activité d'enseignant s'apprend essentiellement par le faire, sa théorisation suscite une grande méfiance, la spécificité et l'expertise de l'enseignant du secondaire résidant dans sa maîtrise des contenus à enseigner, et non pas dans sa connaissance théorique et technique des processus d'apprentissage chez les élèves ou d'enseignement chez l'enseignant<sup>3</sup>). De plus, les enseignants du secondaire entendent ainsi de se démarquer des enseignants du primaire, dont la formation se fait partiellement à l'université, à l'Institut des sciences de l'éducation.

### Une nouvelle phase s'amorce

A partir des années 90, comme partout ailleurs, mais avec un certain retard par rapport à de nombreux pays européens, une réforme profonde de la formation des enseignants du secondaire a maintenant démarré en Suisse, rendue indispensable du fait de la complexité croissante de la profession dans un contexte pédagogique, social et économique toujours plus exigeant<sup>4</sup>). Diversité des démarches d'enseignement, hétérogénéité des publics scolaires, multiplication des filières de formation et des débouchés et demandes sociales élevées quant au niveau de qualification de chacun sont quelques éléments de ce contexte.

3) Quand les enseignants primaires revendiquent une formation universitaire (notamment à Zurich, Bâle, Vaud jusque dans les années 30; ce n'est qu'à Genève que cette revendication sera partiellement réalisée), c'est précisément à travers ces connaissances, construites en pédagogie expérimentale et en psychologie du développement, qu'ils pensent pouvoir développer leur qualification. Ces revendications disparaîtront, faisant place à une vision plus axée sur la qualification par la pratique, sans ambition élevée pour le statut de la profession. Pour plus de détail, voir Hofstetter et Schneuwly (avec la participation de Lussi, Cicchini, Criblez & Späni), 2006.

4) Criblez (2002) décrit très en détail les différentes réformes mises en oeuvre depuis une quarantaine d'année jusqu'à celles d'aujourd'hui. Pour une vision d'ensemble internationale, voir Tardif et Lessard (2004).

A Genève, à l'instar de nombreux pays européens, le choix d'une formation universitaire des enseignants du primaire comme de ceux du secondaire a été fait.

Ce choix s'explique notamment par le fait que les enseignants du primaire sont déjà formés à l'université. Pour le secondaire, cette option se réalise en respectant la continuité historique: comme auparavant, ces enseignants sont formés au niveau secondaire supérieur; une partie de la formation se fait en emploi; les pairs continuent à jouer un rôle central. Cette continuité s'accompagne toutefois de ruptures rendues nécessaires pour répondre aux besoins d'une qualification plus élevée. Elles concernent notamment les facteurs qui ont favorisé l' "extra-universitarisation" de la formation durant la phase précédente:

Les formations des enseignants du primaire et du secondaire s'articulent sur le même lieu, à savoir l'université - la profession enseignante tendant vers une unification.

La profession investit l'université comme lieu de formation professionnelle. Si l'impératif d'une solide formation pratique demeure, notamment à travers l'emploi, la formation est dorénavant directement articulée à la théorie et à la recherche en éducation, auxquelles va directement participer la profession.

La signification de ces ruptures, assumées actuellement à Genève par tous les acteurs de cette réforme, ne peut être sous-estimée. L'accord unanime de la profession s'explique sans doute par la prise de conscience de la nécessité d'une qualification plus approfondie, y compris théorique, pour pouvoir enseigner dans des situations diversifiées, et d'une culture commune de la profession enseignante pour répondre aux défis d'une formation aussi élevée que possible pour tous.

### **La formation universitaire des enseignants du secondaire**

C'est à l'université que les enseignants du secondaire sont formés dans leur discipline de référence. De ce point de vue, l' "extrauniversitarisation" de leur formation professionnelle, certes explicable, était néanmoins paradoxale puisqu'elle éloignait les enseignants de leur lieu originel de formation. La formation professionnelle ne permettait pas l'irrigation par les disciplines de référence de la réflexion sur les contenus à enseigner, et entravait la possibilité de construire une pensée théorique, nourrie par la recherche, au coeur même de la profession d'enseignant, à savoir dans la pratique d'enseignement<sup>5</sup>.

5) Tardif et Lessard (1991) discutent les raisons du rapport difficile de la profession enseignante au savoir professionnel.

L'universitarisation permet de dépasser cette situation. Articulés avec une formation pratique - à l'instar par exemple de la médecine comme autre formation professionnelle universitaire -, trois domaines se dessinent comme indispensables:

les sciences de l'éducation, décrivant et analysant le contexte de la profession (évolution et différences des systèmes éducatifs, processus d'apprentissage et de développement, fonctionnement des systèmes éducatifs dans le contexte social); les dimensions transversales de la profession enseignante (gestion de classe, fonctionnement dans l'école; rapport entre école et cité); la didactique de la discipline enseignée. Dans la mise en oeuvre de cette formation universitaire, deux enjeux nous paraissent essentiels:

la profession doit investir ces nouveaux lieux de formation et de recherche, et ce à tous les niveaux de la formation; c'est un défi qui ouvre de multiples possibilités de développement et de spécialisation; l'autonomie de la profession doit être reconstruite dans un espace élargi à travers l'articulation entre champ professionnel et les différents domaines de recherche et de formation;

la formation principale des enseignants du secondaire continue principalement à se faire dans le domaine des disciplines de référence; c'est donc au point d'articulation entre disciplines de référence et disciplines scolaires que se joue peut-être l'essentiel de la formation, à savoir dans les didactiques des disciplines.

C'est ce point que nous aimerions développer pour conclure.

### **Les didactiques disciplinaires: charnière de la formation des enseignants du secondaire**

Depuis une trentaine d'années, des didactiques des disciplines se sont constituées un peu partout en champs de recherche autonomes. Ce processus se fait parallèlement à la transformation de la formation des enseignants, preuve, s'il en fallait, du développement conjoint des champs disciplinaires et des champs professionnels. Partout où elles se développent, ces didactiques semblent suivre une évolution commune.<sup>6</sup> De la réflexion autour des grandes réformes éducatives des années 60, notamment au secondaire, émergent deux lignes de force qui permettent l'autonomisation des didactiques comme disciplines scientifiques.

La première ligne de force réside dans l'abandon progressif de l' "applicationnisme", comme transplantation rapide et souvent presque directe de différentes théories scientifiques en plans d'études, moyens d'enseignement et leçons:

6) Le numéro spécial de la Revue suisse des sciences de l'éducation "Didactique(s): entre continuité et réorientation", édité par Thévenaz et Sieber (2005), illustre parfaitement cette évolution.

la grammaire transformationnelle et les mathématiques modernes en sont les exemples phares. De nombreux éléments donnent à penser que les processus d'appropriation d'un savoir ne sont pas calqués sur la structure de ce savoir décrit par la discipline de référence. Le rapport entre discipline de référence et didactique de la discipline n'est plus le même. Les disciplines de référence continuent bien sûr à être l'instance qui légitiment les savoirs et garantissent leur validité épistémologique. Cependant, la pertinence des savoirs pour l'enseignement et l'apprentissage dépend de facteurs qui sont pour l'essentiel extérieurs aux disciplines de référence, et impliquent un type de réflexion et de recherche propres aux didactiques et en lien avec les sciences de l'éducation. La deuxième ligne de force peut être décrite comme un élargissement du champ de référence scientifique des didactiques. La redéfinition du rapport avec les disciplines de référence a pour conséquence une prise en compte d'autres champs disciplinaires, dans une visée toujours empirique, basée sur la recherche au sens large du terme, incluant toutes les sciences sociales et humaines.

La dynamique complexe de l'évolution des didactiques suivant ces deux lignes de force aboutit à un champ autonome dont on peut au moins et de manière générale définir les caractéristiques suivantes:

Les didactiques des disciplines sont de plus en plus constituées champs de recherche autonomes qui fonctionnent de manière nécessairement pluridisciplinaire.

Elles visent la description et le développement systématiques, théoriques et empiriques, des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans des disciplines scolaires.

Ceci implique de mettre en relation et de traiter trois pôles étroitement imbriqués: des objets d'enseignement/apprentissage historiquement déterminés; les élèves, leur activités d'apprentissage et les processus de développement; les enseignants, formés par la profession et ses praxis historiquement sédimentées.

### **De quelques conditions d'un développement cohérent de la formation des enseignants**

L'analyse approfondie de l'évolution et du fonctionnement des didactiques des disciplines montre qu'elles sont toujours soumises à deux forces antagonistes:

- l'attraction par les sciences de référence, qui signifie un retour toujours possible à l'applicationnisme;
- la centration exclusive sur les processus d'enseignement / apprentissage, indépendamment des contenus disciplinaires.

L'effet de ces forces peut être atténué par des concepts institutionnels. Concrètement, les lieux d'insertion des didactiques doivent toujours être pluriels:

- ancrés dans les sciences de références et en sciences de l'éducation à la fois
- travaillant sur plusieurs niveaux d'enseignement
- articulés aux lieux de formation des enseignants.

Les formes concrètes de ces insertions plurielles peuvent être diverses. On peut imaginer que certaines didactiques sont insérées en sciences de l'éducation et d'autres proches des disciplines de référence, toutes articulées dans les lieux de formation des enseignants; ou des insertions doubles, à la fois en sciences de l'éducation et proches des sciences de référence. L'insertion plurielle implique la constitution d'équipes pluridisciplinaires. Et le fait d'aborder plusieurs niveaux scolaires a pour conséquence que l'enseignement et l'apprentissage est abordé dans le long cours, pour des contenus définis par les disciplines scolaires. Ainsi conçues et organisées, les didactiques des disciplines pourraient jouer un rôle central, charnière, dans la formation professionnelle des enseignants du secondaire<sup>7)</sup>. Elles seraient médiatrices entre disciplines de référence, sciences de l'éducation et pratique professionnelle<sup>8)</sup>.

7) Voir le volume édité par Hudson, Buchberger, Kansanen & Seel (1999) qui défendent une position analogue.

8) Les conditions sont bonnes pour aller dans ce sens, puisqu'en en 2004, le secrétariat de la CDIP, la CRUS et la CSHEP ont mis en route un projet intitulé: "Didactique des disciplines: développement ciblé de compétences: qualification des formateurs et instauration de la recherche".

### Références bibliographiques

- Conze, W. & Kocka, J. (1985). Bildungsbürgertum in 19. Jahrhundert. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Criblez, L. (2002). Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960. Thèse d'habilitation non publiée. Zurich: Université de Zurich.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. Schneuwly (avec la participation de Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M.) (sous presse). Emergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées. Berne: Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19e - première moitié du 20e siècle). Revue Suisse d'Histoire, 3, 275-305.
- Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P & Seel, H. (Ed.). (1999). Didactics as science of the teacher. Umea: TANTE Publications.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris: PUF.
- Tardif, M. & Lessard, C. (Ed.). (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. ...volutions, perspectives et enjeux nationaux. Québec: Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13(1), 55-69.

Thévenaz, Th. & Sieber, P. (Ed.). (2005). *Didactique(s): entre continuité et réorientation*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 27(3).

## Lehrerbildung: Reformbedarf nach der grossen Reform

Lucien Criblez

Nach rund zehn intensiven Reformjahren, in denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schulstufen und Schulstufen im Hochschulsektor neu positioniert wurde, weiteren Reformbedarf zu benennen, mag vermessen, angesichts der allgemein konstatierten Reformmüdigkeit des Personals vielleicht auch ein bisschen zynisch sein. Trotzdem lässt eine nüchterne Situationsbeurteilung mehr als dreissig Jahre nach der Publikation des Expertenberichtes "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) und mehr als ein Dutzend Jahre nach der Veröffentlichung der "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD, 1993) nur zu, die Reform in wesentlichen Bereichen als unabgeschlossen zu bezeichnen.

Der folgende Beitrag zeigt an je drei ausgewählten strukturellen und inhaltlichen Beispielen, an welchen Stellen die Reform noch nicht abgeschlossen ist und in welche Richtung die weitere Reform gehen könnte. Damit sind die Themen für den weiteren Reformbedarf sicher nicht abschliessend benannt, aber sechs Felder benannt, in denen der Problemdruck weitere Reformen als notwendig erscheinen lässt.

### Akzentuierung des Hochschulstatus

Die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen hat zu einer örtlichen Konzentration, einer Neudefinition der Studiengänge sowie einer Positionierung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hochschulbereich geführt. Dadurch ist die unübersichtliche Vielzahl von Studiengängen und Standorten, wie sie noch anfangs der 1990er-Jahre existiert hatte (Badertscher et al. 1993; Criblez, 1994), stark vermindert worden. Heute ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schulstufen weitgehend in 15 Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst, in Genf teilweise in die Universität integriert.

Die ehemals starke Einbindung der Universitäten in die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und vor allem die Sekundarstufe II (Ausnahmen: Genf und St.Gallen) wurde abgeschwächt, auch wenn in den Universitätskantonen die Universitäten nach wie vor für die gesamte oder zumindest einen Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung zuständig sind.

Trotz Konzentration sind verschiedene Pädagogische Hochschulen heute aber immer noch sehr kleine Hochschulinstitutionen, die monofunktional ausgerichtet sind: Sie bieten nur Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an. Diese beiden Charakteristika der Pädagogischen Hochschulen deuten darauf hin, dass der Reformprozess hinsichtlich beider Merkmale noch nicht abgeschlossen ist.

Grösse allein ist noch kein Qualitätskriterium, sondern ein stellvertretendes Kriterium für andere wie zum Beispiel Synergien im Ressourcenbereich, Angebotsvielfalt und Forschungspotential. Einzelne der aus der Reform hervorgegangenen Hochschulinstitutionen sind so klein, dass ihre Existenz über längere Frist bei anhaltendem Spardruck der öffentlichen Hand kaum gesichert sein dürfte. Als monofunktionale Hochschulen sind die Pädagogischen Hochschulen zudem als Übergangslösungen zu interpretieren, die - wie in den meisten Bundesländern Deutschlands, in England oder den USA - früher oder später in multifunktionale Hochschulinstitutionen überführt werden. In der Schweiz ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur in Genf und in der Nordwestschweiz Teil einer umfassenderen Hochschulinstitutionen: in Genf als Teil der Universität, in der Nordwestschweiz ist die Pädagogische Hochschule integrierte Teilschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. In den meisten Kantonen ist damit die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Hochschulsystem Schweiz noch immer nicht wirklich vollzogen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kultiviert nach wie vor den Sonderfall - neu auf Hochschulebene.

### Umsetzung der BA- und MA-Studienstruktur

Mit der Änderung der Anerkennungsreglemente der EDK sind 2005 die formalen Grundlagen für die Umstellung der Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aller Stufen auf die BA-/MA-Struktur gelegt worden. In den meisten Ausbildungsinstitutionen ist die Reform im Gang. Allerdings zeichnen sich bereits ungelöste Folgeprobleme ab. Nur drei seien erwähnt (vgl. detaillierter Bütikofer et al., 2004): Erstens stellt sich, insbesondere bei Lehrerbildungsmodellen, in denen die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität erfolgt, die Frage nach der Polyvalenz oder des Berufsfeldbezuges der Ausbildung.